

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O contributo dos jogos educativos no  
desenvolvimento linguístico de crianças  
do pré-escolar

---

**Liliana Isabel dos Santos Moreira**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a  
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Março de 2016

*Versão Definitiva*

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a  
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O contributo dos jogos educativos no desenvolvimento linguístico de  
crianças do pré-escolar

Autora: **Liliana Isabel dos Santos Moreira**

Orientadora: **Mestre Sandra Duarte Tavares**

Março de 2016

## **Agradecimentos**

Todo o percurso realizado até agora não teria sido possível sem a ajuda de algumas pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste sonho. Como tal, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Isabel e Manuel, por me terem proporcionado a possibilidade de me tornar Educadora/Professora;

Ao meu namorado João, por me apoiar nas minhas decisões, aconselhando-me sempre da melhor maneira possível;

À Gorete que nunca duvidou das minhas capacidades;

Ao Wilson pela ajuda facultada;

À Tânia Reis por todos os momentos de boa disposição, de diversão e de trabalho;

À Professora Sandra Duarte Tavares, pela disponibilidade, dedicação e orientação;

A todas as crianças com quem tive o prazer de estagiar e às respetivas docentes que me ajudaram e ensinaram durante toda a prática pedagógica.

A todos, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório destina-se a apresentar o contexto de estágio realizado numa instituição privada, entre novembro de 2014 e junho de 2015.

Durante a prática pedagógica tivemos sempre em consideração as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, porém, a ação aqui retratada incide, predominantemente, no domínio da linguagem oral.

Com este trabalho, pretendemos desenvolver uma reflexão crítica, a partir dos conhecimentos científicos adquiridos, de modo a compreender em que medida os jogos educativos contribuem para a construção de aprendizagens significativas ao nível do domínio da linguagem oral.

Foi devido à importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança que considerámos pertinente abordar este tema. Concluímos que é essencial que as aprendizagens se baseiem na exploração do carácter lúdico da língua, daí a importância dos jogos educativos.

Para a elaboração deste relatório, recorreremos à metodologia de investigação-ação. Neste sentido, adotamos uma atitude de pesquisa, experimentação, análise e reflexão, para assim, podermos melhorar a nossa prática.

## **Palavras-chave**

Educação Pré-Escolar, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Compreensão e Expressão Oral, Jogos Educativos

## **Abstract**

This report is presented after an internship in a private institution, between November 2014 and June 2015.

During the research we have considered all content areas and their articulation, however this report considers mainly the dominance of the oral language.

With this report, we intend to develop a critical reflection, from acquired scientific knowledge, so we can understand which way educational games can contribute to the creation of significant learning in the oral educational area.

It was due to the importance of the child's cognitive and social development, that we found it pertinent to research this subject. We come to the conclusion that it is essential that competences are based on the exploration of the playful character of the language, therefore the importance of the educational games.

To produce this report, we used an investigation-action methodology. In this regard, we adopted an experimental, analytical and reflective attitude, so we could improve our ways of working.

## **Keywords**

Preschool Education, Language Development and Acquisition, Oral Comprehension and Expression, Educational Games.

# Índice Geral

<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de abreviaturas/siglas .....</b>	<b>vii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Quadro de referência teórico .....</b>	<b>3</b>
1.1. Os jogos educativos .....	3
1.2. Teorias explicativas da aquisição da linguagem oral.....	4
1.2.1. Teoria Cognitiva.....	4
1.2.2. Teoria da Aprendizagem .....	5
1.2.3. Teoria Inatista.....	5
1.3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral .....	6
1.3.1. Desenvolvimento fonológico.....	7
1.3.2. Desenvolvimento lexical e semântico .....	8
1.3.3. Desenvolvimento sintático e morfossintático.....	9
1.3.4. Desenvolvimento discursivo-pragmático .....	10
1.4. Problemas na linguagem .....	10
1.5. A linguagem como forma de socialização do ser humano .....	12
1.6. O papel do jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral .....	13
1.7. Estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem oral.....	14
1.8. A linguagem oral e a linguagem escrita – as diferenças e a sua relação .....	16
<b>Capítulo 2 - Problematização e metodologia.....</b>	<b>18</b>
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação .....	18
2.2. Paradigma Interpretativo/Metodologia Qualitativa .....	19
2.3. Design do estudo – Investigação-ação.....	20
2.4. Participantes.....	21
2.5. Instrumentos de recolha de dados .....	22

2.5.1.	Observação direta e participante.....	23
2.5.2.	Inquérito por entrevista.....	24
2.5.3.	Registos escritos, fotográficos e áudio .....	24
2.5.4.	Recolha documental .....	25
2.5.5.	Conversas informais .....	26
2.6.	Tratamento e análise de dados .....	26
2.7.	Proposta de intervenção .....	27
	Atividade 1: História Inventada .....	28
	Atividade 2: Jogo das Cadeiras .....	28
	Atividade 3: Jogo Eu sou o professor.....	29
	Atividade 4: Jogo de Imagens .....	30
	Atividade 5: Desenho da Sara, do Tomé e do Boneco de Neve.....	31
	Atividade 6: O Cuquedo.....	32
	<b>Capítulo 3 – Resultados.....</b>	<b>34</b>
	<b>Considerações finais .....</b>	<b>35</b>
	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>39</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>40</b>
	Anexo 1 – Guião de entrevista à educadora .....	40
	Anexo 2 – Transcrição da entrevista à educadora .....	40
	Anexo 3 – Análise de conteúdo da entrevista.....	40

## Índice de Figuras

Figura 1 – Jogo Eu sou o professor .....	29
Figura 2 – Jogo de Imagens.....	30
Figura 3 – Desenho: Tomé, Boneco de Neve e Sara .....	31
Figura 4 – Desenho: O Cuquedo .....	33



## **Lista de abreviaturas/siglas**

ADL – Atraso no Desenvolvimento da Linguagem

LAD – Language Acquisition Device

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEDL – Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem

s.d. – sem data

## **Introdução**

O presente trabalho constitui o resultado de uma investigação pedagógica de tipo investigação-ação, desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada e tem como finalidade estudar o contributo dos jogos educativos no desenvolvimento linguístico de crianças do pré-escolar.

Na educação pré-escolar, é importante desenvolvermos atividades relacionadas com a linguagem oral. O desenvolvimento da linguagem oral é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado pela ação dos educadores. Enquanto docentes, devemos encorajar as crianças a desenvolverem a sua linguagem, organizando ambientes educativos em que os diálogos tenham um papel relevante. Assim, este trabalho pretende dar a conhecer algumas atividades, a nível da linguagem oral, que despertam interesse e motivação nas crianças, e explicitar em que medida é que essas atividades contribuem para o seu desenvolvimento linguístico.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um dos objetivos da educação pré-escolar (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 1997). Segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), é esperado que as crianças demonstrem interação verbal e consciência fonológica. De forma a desenvolver estas competências nas crianças, o educador tem como funções “responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.29). Deste modo, a criança vai dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais completas e complexas, e adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação.

Foi devido à importância para o crescimento pessoal e social da criança que considerámos pertinente abordar a temática da Linguagem Oral. De acordo com Albuquerque (2000), “a aquisição da língua materna é, sem dúvida, o acto mais significativo da nossa aprendizagem da primeira infância, e talvez de toda a vida. Logo que temos a linguagem à nossa disposição obtemos uma chave que irá abrir muitas portas” (p.13). A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral são, pois, importantes para a constituição do sujeito. Neste sentido, a ação do educador tem uma grande importância na construção de experiências significativas que promovam a compreensão e a expressão oral da criança.

Descreve-se, seguidamente, a forma como está estruturado este trabalho.

No **Capítulo 1** são apresentados os conceitos teóricos que sustentam a presente investigação: os jogos educativos; teorias explicativas da aquisição da linguagem oral; aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; problemas na linguagem; a linguagem como forma de socialização do ser humano; o papel do jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral; estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem oral; a linguagem oral e a linguagem escrita – as diferenças e a sua relação.

No **Capítulo 2**, enquadramos teoricamente a investigação realizada, fazendo referência ao problema que originou a investigação, aos objetivos do estudo e às questões a que pretendemos responder; ao paradigma e ao design do estudo; aos instrumentos de recolha de dados e à forma como eles foram aplicados e analisados. Nesse capítulo, fazemos, ainda, uma breve caracterização dos participantes do nosso estudo e apresentamos a nossa proposta de intervenção.

No **Capítulo 3**, apresentamos os resultados do nosso estudo, tendo em conta o quadro de referência teórico.

Nas considerações finais, encontram-se as respostas às questões de investigação, uma breve reflexão acerca do estudo realizado e sobre o contributo que o mesmo nos proporcionou, a nível pessoal e profissional. Finalmente, deixamos uma sugestão para uma futura investigação.

Por último, indicamos as referências bibliográficas e incluímos, nos anexos, os documentos que nos parecem essenciais para a compreensão deste trabalho.

## **Capítulo 1 – Quadro de referência teórico**

### **1.1. Os jogos educativos**

Os jogos educativos são atividades lúdicas intencionalmente estabelecidas pelo adulto com o objetivo de estimular a aprendizagem das crianças (Kishimoto, 2003). Deste modo, possuem objetivos pedagógicos e finalidades educativas.

Os jogos são excelentes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribuem para o desenvolvimento intelectual e social da criança (Leal, Albuquerque e Leite, 2005). Ao jogarem, as crianças demonstram seriedade e concentração, mas também, alegria e divertimento (Kishimoto, 2003). De acordo com Kishimoto (2003) “o jogo por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções” (p.21).

Segundo Kishimoto (2003), o jogo educativo possui duas funções: a lúdica, por proporcionar diversão; e a educativa, porque, através dele, pode-se ensinar qualquer conteúdo à criança. Apresenta também dois sentidos: um sentido amplo, no qual o jogo é explorado livremente pela criança, em recintos organizados pelo docente, com o objetivo de desenvolver a criança a todos os níveis; e um sentido restrito, no qual o jogo é orientado pelo docente, com o objetivo de ajudar a criança a adquirir conteúdos específicos ou habilidades intelectuais (Kishimoto, 2003).

A mesma ideia é defendida por Leal et al. (2005) quando afirmam que os jogos podem ser utilizados tendo o docente como mediador (sentido restrito), como também, podem ser disponibilizados para que as crianças possam jogar no recreio ou após realizarem as tarefas propostas (sentido amplo).

Consideramos pertinente que todas as salas de pré-escolar tenham uma área com jogos relacionados com a leitura/escrita, para além dos jogos de construção, encaixe e de memória, tão comum nos jardins-de-infância. A área dos jogos estimula e organiza o pensamento e a linguagem. De acordo com Rizzo (2005), os jogos são excelentes estímulos à construção de esquemas de raciocínio lógico e constituem parte integrante do currículo de atividades de alfabetização.

Rizzo (2005) afirma que, no processo de alfabetização, existem duas fases, nas quais os jogos desempenham um papel fundamental. Na fase da pré-leitura, o objetivo do jogo é produzir a sensação de ler, para além de auxiliar na memorização das palavras. Na fase da leitura, os jogos permitem a análise, síntese e leitura de palavras, baseadas na discriminação de sons e na associação de grafemas.

É fundamental que as atividades relacionadas com o domínio da linguagem oral sejam lúdicas, diversificadas e desafiantes, para que as crianças se sintam incentivadas a participar. Além disso, “o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados” (Leal et al., 2005, p.118).

## **1.2. Teorias explicativas da aquisição da linguagem oral**

Ao longo do tempo, vários psicólogos, linguistas e cientistas desenvolveram diversas teorias explicativas acerca da aquisição da língua materna. Das várias teorias existentes, destacam-se três: a Teoria Cognitiva, a Teoria da Aprendizagem e o Inatismo.

### **1.2.1. Teoria Cognitiva**

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo processa-se em quatro estádios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais, sendo que, “em cada um dos estádios, a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.31).

De acordo com a teoria cognitiva, a base do desenvolvimento linguístico é o desenvolvimento cognitivo, estando o primeiro dependente do segundo, ou seja, o desenvolvimento da linguagem ocorre de acordo com o desenvolvimento global das estruturas cognitivas.

Porém, não nos parece que esta teoria seja de todo plausível, uma vez que há patologias que afetam apenas as capacidades linguísticas sem afetarem outras aptidões; e existem patologias que afetam algumas capacidades cognitivas e, contudo, deixam intacta a aptidão da linguagem (Costa e Santos, 2003)

### **1.2.2. Teoria da Aprendizagem**

De acordo com a teoria da aprendizagem, também designada por teoria behaviorista, o desenvolvimento da linguagem é consequência de um conjunto de aprendizagens. Esta teoria defende que o meio e, principalmente, os pais são cruciais para o desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que esta começa a dominar o comportamento verbal por imitação do que observa.

Papalia, Olds e Feldman (2001), referem que:

Skinner (1957) defendia que a aprendizagem da linguagem, assim como qualquer outra aprendizagem é baseada na experiência. Segundo a teoria da aprendizagem, as crianças aprendem a linguagem do mesmo modo como aprendem outros tipos de comportamento, através do condicionamento operante e da aprendizagem por observação. De início, as crianças produzem sons ao acaso. As figuras parentais reforçam os sons que se assemelham ao discurso do adulto, sorrindo, prestando atenção e falando com as crianças. Então, as crianças repetem esses sons que foram reforçados. As crianças também imitam os sons que ouviram os adultos produzir e, uma vez mais, são reforçados por isso. (p.220)

### **1.2.3. Teoria Inatista**

Chomsky veio contrariar a perspectiva de Skinner, alegando que o reforço e a imitação podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, mas que por si só, são insuficientes para explicarem este desenvolvimento, de uma forma completa (Papalia et al., 2001). Chomsky defende o seu ponto de vista dizendo que, muitas vezes, as crianças pronunciam palavras nunca ouvidas. Se a aquisição fosse um processo meramente imitativo, a criança não produziria essas mesmas palavras (Costa e Santos, 2003).

Além disso, seria impossível a criança aprender por via do reforço e da imitação todas as regras linguísticas e todas as aceções das palavras. De acordo com esta teoria, as crianças aplicam as regras de conjugação dos verbos regulares aos irregulares, como por exemplo \*fazi; \*di; \*cabeu. Nenhum adulto comete estes erros de flexão verbal. Esses erros das crianças revelam, assim, que elas sabem gramática (Costa e Santos, 2003).

De acordo com os inatistas, o ser humano nasce com uma capacidade inata no cérebro para adquirir a linguagem, ou seja, já nasce predisposto para aprender a falar. A esta capacidade, Chomsky deu a designação de *Language Acquisition Device* (LAD), que segundo Papalia et al. (2001) é um mecanismo inato específico que “programa o cérebro da criança para analisar a linguagem que ouve e para extrair, a partir disso, as regras da gramática e da sintaxe” (Papalia et al., 2001, p.221).

### **1.3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral**

A criança adquire e desenvolve a sua língua materna através do *input* linguístico oferecido pela comunidade em que está inserida (ou seja, o discurso dirigido à criança e as trocas verbais entre as pessoas que lhe são próximas). Deste modo, as interações que as crianças desenvolvem com os outros são muito importantes e essenciais.

O desenvolvimento da linguagem é rápido e complexo e divide-se em duas fases: o período pré-linguístico e o período linguístico. O período pré-linguístico corresponde ao primeiro ano de vida da criança. É neste período que a criança inicia as vocalizações (choro, riso, palreio e lalação) e desenvolve a capacidade de discriminação dos sons da fala, que são pré-requisitos fundamentais para a criança poder comunicar, no período linguístico (Rigolet, 2000).

Todas as crianças passam por esta fase de desenvolvimento, independentemente da sua língua materna e da sua cultura. O mesmo acontece com as crianças que nascem surdas. Apesar de não terem qualquer tipo de contacto com estímulos auditivos, desenvolvem-se linguisticamente da mesma forma que as crianças que possuem uma audição normal, mas apenas durante este período.

O período linguístico, por sua vez, inicia-se com a pronunciação das primeiras palavras pela criança e é dividido em duas fases distintas: fase de desenvolvimento precoce e fase de desenvolvimento tardio. A fase de desenvolvimento precoce dá-se entre o primeiro e o sexto ano de vida da criança e é durante esta fase que ocorrem os progressos linguísticos mais importantes. A fase de desenvolvimento tardio diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita (Rigolet, 2000).

### **1.3.1. Desenvolvimento fonológico**

Em condições normais, as crianças nascem geneticamente predispostas para ouvir e produzir sons (Sim-Sim, 1998). Porém, antes de a criança começar a falar, passa por um processo de aquisição dos sons da fala, designado por desenvolvimento fonológico, em que adquire a capacidade para discriminar e produzir todos os sons da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008).

Discriminar sons é uma capacidade inata que permite à criança, sem problemas auditivos, distinguir e reconhecer sons. Um bebé recém-nascido consegue distinguir o som da voz humana de outros sons; passado pouco tempo, reconhece a voz materna e, posteriormente, distingue a voz masculina da feminina; por volta dos seis meses, consegue identificar diferentes entoações e ritmos.

A capacidade para produzir os sons da língua materna é designada por articulação, que, segundo Sim-Sim (1998), corresponde ao “processo motor responsável pela modificação da corrente de ar vinda dos pulmões com vista à produção de sons da fala” (p.88). A articulação é controlada pelo sistema nervoso central e é realizada por músculos e órgãos do aparelho fonador, os quais são designados por órgãos vocais.

O primeiro som produzido pela criança é o choro, que é, também, uma forma de comunicação. Por volta dos dois meses de idade, a criança aumenta o seu leque comunicativo através do sorriso e do palreio. Depois, segue-se a lalação, que se prolonga até aos dez meses e se caracteriza pela reduplicação silábica. Após a lalação, a criança começa a produzir uma ou duas sílabas com significado para ela. (Sim-Sim, 1998).

A partir deste momento, as produções das crianças começam a ser mais parecidas com palavras, verificando-se, a presença de pseudopalavras, que é “uma cadeia fónica para designar um objecto ou uma situação, sem correspondência com o léxico adulto. Trata-se, de facto, da «invenção» de nomes para designar pessoas ou objectos do mundo restrito da criança” (Sim-Sim, 1998, p.93).

Seguidamente, a criança começa a produzir as palavras segundo as regras da sua língua, entrando, assim, no período linguístico, sendo que por volta dos seis anos de idade, já consegue articular, de uma forma correta, os padrões fonológicos da sua língua.



### **1.3.2. Desenvolvimento lexical e semântico**

O desenvolvimento lexical é um processo que se prolonga ao longo da vida do indivíduo, de qualquer nacionalidade, e está relacionado com a aquisição de vocabulário. As palavras são unidades básicas da língua, ou seja, sem elas, a comunicação verbal não era possível. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) “as palavras são rótulos que utilizamos para designar conceitos ou entidades específicas” (p.17). Do mesmo modo, Rigolet (2000) refere que “a palavra é uma sequência de sons ou significantes associada ao conceito da coisa designada ou significado” (p.56).

O desenvolvimento lexical pode ser a nível qualitativo (qualidade do discurso) e quantitativo (aumento do vocabulário), estando dependente das experiências comunicativas da criança.

Em condições normais, uma criança começa o seu desenvolvimento lexical entre os nove e os doze meses (período pré-linguístico) e, por norma, as primeiras palavras compreendidas e produzidas pelas crianças relacionam-se com o contexto em que se encontram inseridas (Sim-Sim et al., 2008). Nesta fase, o seu discurso é marcado, sobretudo, por monossílabos ou reduplicação de sílabas.

Entre as primeiras palavras produzidas pela criança (entre os nove e os doze meses) e os seus seis anos de idade, o seu vocabulário aumenta bastante. No entanto, existe uma disparidade entre o vocabulário produzido pela criança (léxico ativo) e o vocabulário compreendido (léxico passivo), uma vez que o vocabulário que ela conhece é maior do que aquele que realmente utiliza. Esta diferença, a nível quantitativo, entre o léxico ativo e o léxico passivo, prolongar-se-á durante toda a vida do ser humano.

O desenvolvimento semântico é um processo que está relacionado com o significado das palavras, das frases e do discurso. Deste modo, a compreensão e a produção de palavras, por parte da criança, estão dependentes do seu desenvolvimento e da complexidade do vocábulo. A compreensão de que o contexto em que a palavra se encontra influencia o seu significado ocorre, normalmente, após o ingresso no 1.º ciclo do ensino básico.

Ao aprender uma palavra nova, a criança relaciona-a apenas com uma entidade concreta (subgeneralização). Segundo Sim-Sim et al. (2008), numa primeira fase, “o uso da palavra é restritivo, mas à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações (...)

vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito de todas as entidades” (p.17).

Quando a criança utiliza determinada palavra inapropriadamente para designar uma entidade ou um conceito, dá-se o nome de sobregeneralização. Este acontecimento acontece porque a criança desconhece o vocábulo correto.

### **1.3.3. Desenvolvimento sintático e morfossintático**

Para que um indivíduo domine uma língua, tem que compreender e produzir palavras pertencentes ao seu léxico, bem como, conhecer as regras para poder organizar as palavras em frases. Deste modo, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento sintático é o “percurso percorrido pela criança na identificação e extracção das regras de organização frásica da sua língua materna” (Sim-Sim, 1998, p.154), no qual a criança apreende as regras da língua e as generaliza a outras situações (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento sintático ocorre em períodos diferentes da vida da criança. O primeiro ocorre entre os nove e os quinze meses e é denominado por período holofrásico. Nesta fase, a criança produz palavras isoladas que representam frases, estando o significado das palavras dependente do contexto em que foram produzidas. Estas palavras são usadas pela criança para fazer pedidos, chamar a atenção ou identificar algo e, normalmente, são acompanhadas por gestos, o que permite que as crianças sejam facilmente compreendidas (Rigolet, 2000).

Por volta dos quinze meses e os dois anos, surge a associação de duas palavras, que são, maioritariamente, nomes e verbos. Como não estão presentes artigos, preposições, conjunções nem verbos auxiliares, a este período dá-se a denominação de período telegráfico.

Após esta fase, a criança começa, progressivamente, a produzir mais palavras e a usar marcas flexionais, o que demonstra um maior conhecimento sintático e o início da aquisição das regras morfológicas. Estas regras são essenciais para que as palavras estejam em concordância e, conseqüentemente, para que o discurso seja coerente.

Convém salientar que, por volta dos três anos, as crianças já adquiriram a estrutura básica da frase, sendo que aos cinco/seis anos já possuem um conhecimento sintático

significativo, o que lhes permite compreender e produzir frases simples e complexas (Sim-Sim et al., 2008). Porém, o desenvolvimento sintático só está concluído na adolescência.

#### **1.3.4. Desenvolvimento discursivo-pragmático**

O desenvolvimento discursivo abrange tanto a competência comunicativa como a textual e inicia-se entre os dois e os quatro anos de idade, terminando no final da adolescência.

Para participar numa conversa, em que são precisos, no mínimo, dois interlocutores, é necessário processar diversas informações, ativando competências cognitivas, sociais e linguísticas. Porém, não nos podemos esquecer que “a competência comunicativa de alguém depende do respectivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja, das regras da pragmática dessa língua” (Sim-Sim et al., 2008, p.23).

O desenvolvimento pragmático (processo relacionado com as regras conversacionais de uma língua) inicia-se antes de a criança começar a falar. A primeira regra adquirida pela criança é a alternância de tomada de vez, a qual é imprescindível numa conversa. Ao longo do desenvolvimento da criança, as suas interações sociais vão se tornando cada vez mais ricas e produtivas.

Devido ao facto de o desenvolvimento discursivo-pragmático estar dependente do contexto em que a criança se encontra inserida, os educadores desempenham um papel fulcral para que as crianças, de meios socialmente mais desfavorecidos, adquiram as regras pragmáticas essenciais para a sua comunicação. (Sim-Sim et al., 2008).

#### **1.4. Problemas na linguagem**

A aquisição da linguagem oral é um processo natural, porém, algumas crianças apresentam algumas dificuldades na aquisição da mesma. As dificuldades na oralidade podem ser provenientes de deficiências ou, simplesmente, pela falta de estímulo. Deste modo, torna-se importante o docente conhecer o historial clínico, familiar e social de todas as crianças com quem trabalha.

De acordo com Rigolet (2000), uma criança que não dispõe de uma boa comunicação acaba por desenvolver uma série de problemas nas mais variadas áreas do seu desenvolvimento global. Estes problemas acabam por influenciar as aprendizagens escolares do aluno, em todas as áreas curriculares e, podem ainda, comprometer as suas relações sociais.

Existem duas dificuldades relacionadas com os problemas da linguagem: atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL) e perturbação específica do desenvolvimento da linguagem (PEDL), que surgem quando existe um desvio fora do padrão normal do desenvolvimento linguístico (Lima, 2011). Estas dificuldades são cada vez mais frequentes no pré-escolar (Lima, 2011).

O atraso de desenvolvimento da linguagem diz respeito a um retardamento das várias fases, ao longo do tempo. Castro e Gomes (2000) referem que:

umas crianças são mais rápidas, outras mais lentas e há também as que são tão lentas que estão em atraso. Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não se venha a atingir o nível de excelência do desenvolvimento normal. O atraso será meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (p.63).

Por outras palavras, podemos dizer que a criança não demonstra perda das suas competências linguísticas, somente expressa comportamentos linguísticos orais correspondentes a uma idade anterior à que realmente se encontra. Lima (2011) e Castro e Gomes (2000), mencionam que o atraso de desenvolvimento da linguagem pode ser recuperado se for identificado precocemente e existir uma intervenção imediata.

Existem duas perspetivas diferentes sobre as perturbações da linguagem: Tradicionalista e Desenvolvimentalista.

De acordo com Franco, Reis e Gil (2003), “segundo a perspectiva tradicionalista, a descrição de perturbações de linguagem é sustentada na classificação de desordens/perturbações a partir de causas ou etiologias” (p.34). Estas perturbações podem estar associadas a perturbações motoras, défices sensoriais, danos no sistema nervoso central, disfunções socioemocionais ou a problemas cognitivos.

Na perspectiva de desenvimentalista, “está subjacente uma análise comparativa entre as competências linguísticas (compreensão e expressão) da criança com perturbações de linguagem e a criança sem perturbações” (Franco et al., 2003, p.35). Com base nesta perspectiva, existem diferentes perturbações de linguagem:

- I. Dificuldades na compreensão e uso das regras fonológicas, morfológicas e sintáticas;
- II. Dificuldades na formulação de ideias acerca de objetos, ações e suas relações;
- III. Dificuldades no uso da linguagem (compreensão e expressão);
- IV. Imaturidade no desenvolvimento linguístico.

### **1.5. A linguagem como forma de socialização do ser humano**

A linguagem oral representa um papel essencial na interação do ser humano com o meio envolvente, uma vez que permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, expressar o que sente e conhece e comunicar com as pessoas que o rodeiam. A mesma ideia é defendida por Sim-Sim (1998) quando refere que “através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (p.19).

Qualquer criança nasce capacitada para adquirir a língua natural da comunidade a que pertence (língua materna), desde que esteja em contacto com a mesma. Por isso, quando as crianças ingressam no jardim-de-infância já possuem um certo domínio da linguagem oral, mas não dominam o código nem as estruturas da língua. Deste modo, é fundamental que os adultos ajudem a criança a desenvolver progressivamente a sua competência linguística, uma vez que o nível de desenvolvimento da linguagem oral condiciona a aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “a exposição à linguagem materna e a participação em actividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se, por isso, importante que o educador cuide das interacções comunicativas (...) e promova deliberadamente actividades de experiências verbais no jardim-de-infância” (p.44). Assim, a criança conseguirá, a partir das competências que já possui, desenvolver novas competências essenciais para o seu futuro pessoal e escolar.

Enquanto educadores, devemos ser capazes de estimular verbalmente as crianças e de criar interações recíprocas, em que a criança fale e escute o que lhe dizem. Nestes diálogos, enquanto emissores, é importante utilizarmos frases simples, curtas e de fácil compreensão, explicarmos o significado de palavras desconhecidas para a criança e, sobretudo, pronunciarmos corretamente as palavras. Enquanto recetores, devemos respeitar o ritmo de cada criança e, caso ela se engane, devemos emendá-la. De acordo com Costa e Santos (2003), “a correcção, mesmo que não sistemática e ainda que seja muitas vezes ignorada, fornece um ambiente linguístico em que a criança desenvolverá desde cedo hábitos de reflexão sobre a língua que lhe permite ter um comportamento linguístico adequado no futuro” (p.72).

### **1.6. O papel do jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem oral**

A educação pré-escolar, apesar de não ser de frequência obrigatória, constitui a primeira etapa de um longo caminho a percorrer pelas crianças. É um marco decisivo no seu sucesso escolar e social e um meio potenciador de aprendizagens para o seu desenvolvimento. Para que as crianças tenham sucesso no domínio da linguagem oral, os educadores, devem proporcionar atividades enriquecedoras em que as crianças se envolvam ativamente de uma forma natural.

A criança adquire e desenvolve a sua língua materna de uma forma natural e espontânea, através das interações que realiza com as pessoas. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (p.11). Esta função do adulto é determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança (Sim-Sim et al., 2008).

Ao ser dependente das interações que realiza, podemos afirmar que a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem da criança. Assim, devemos criar ambientes linguisticamente estimulantes e experiências enriquecedoras para que as crianças se desenvolvam a nível cognitivo, linguístico e emocional. Como mencionam as OCEPE (1997), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como

emissores e como receptores” (p.68). Podemos assim concluir que, a criança que vive num contexto pouco estimulante e que tem acesso a uma linguagem informal restrita, terá o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo limitado.

Segundo as OCEPE (1997), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (p. 66), o que demonstra a importância que é dada ao desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, a prática do educador deve ser marcada por momentos de diálogo, em que as crianças sejam escutadas e valorizadas. Ao verem que as suas contribuições são importantes, as crianças sentem-se motivadas para interagir, o que as leva a terem desejo e prazer em comunicar, fatores essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral.

Neste processo de interação, o educador nunca se pode esquecer que a maneira como fala e se exprime constitui um modelo para a interação e para a aprendizagem das crianças (OCEPE, 1997). Como mencionam Sim-Sim et al. (2008) é essencial “que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (p.27).

Também é muito importante desenvolvermos atividades lúdicas, com o objetivo de promovermos as capacidades verbais da criança, ao nível da compreensão e da produção oral. Quando falamos de compreensão oral, referimo-nos à capacidade de prestar atenção ao que é dito pelo interlocutor e seleccionar a informação fundamental da mensagem. Por sua vez, produção oral, é a capacidade de dominar um conjunto diversificado de regras e usos da língua (Sim-Sim et al., 2008).

Podemos concluir que o jardim-de-infância é um local onde a criança brinca e, ao mesmo tempo, aprende, através de rimas, canções, contos, lengalengas e trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições, as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso coerente.

### **1.7. Estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem oral**

No final da educação pré-escolar, a criança deverá possuir um bom domínio da linguagem oral para que tenha sucesso e se sinta motivada quando ingressar no 1.º ciclo do ensino

básico. Convém, por isso, enumerar algumas orientações para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com sucesso.

Seguidamente, iremos apresentar algumas estratégias, enunciadas por Sim-Sim et al. (2008) e pelo Ministério da Educação, para serem desenvolvidas pelo educador com o intuito de promover a comunicação oral das crianças. Na sua realização, devemos ter em consideração a idade da criança e o seu nível de desenvolvimento.

- a) **Desenvolver a capacidade de comunicação oral, através do diálogo em grande grupo.** Segundo Sim-Sim et al. (2008), é indispensável que a criança esteja integrada num ambiente educativo onde tenha possibilidade de ouvir falar a sua língua materna e de se expressar, cabendo ao adulto, enquanto ser ativo, preponderante e exemplar nesta interação comunicativa, o dever de dar continuidade a todas as iniciativas comunicativas da criança.
- b) **Proporcionar jogos de linguagem, enquadrando-os num trabalho lúdico.** De acordo com Sim-Sim et al. (2008), as atividades lúdicas devem ser realizadas com frequência, embora possam ser combinadas com outras no âmbito da escrita e da oralidade. Estas atividades devem ser trabalhadas com temas conhecidos e do quotidiano da criança.
- c) **Contactar com diferentes códigos simbólicos (convencionais e símbolos pictográficos de comunicação).** As OCEPE (1997) referem que “a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode ser trabalhada na educação pré-escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais (...), quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras” (p.68).
- d) **Contactar com diversos tipos de textos escritos.** De acordo com as OCEPE (1997), cabe “ao educador proporcionar o contacto com diferentes tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito (p.71).
- e) **Desenvolver a apropriação da especificidade do código escrito (através do contacto com letras, números, palavras, frases).** As OCEPE (1997) mencionam que “o contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito” (p.70).



- f) **Reproduzir e inventar histórias.** Como referem as Orientações para Actividades de Leitura (s.d.), ouvir histórias “proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (p.5).
- g) **Aprender rimas, lengalengas, trava-línguas, poesias, adivinhas, canções.** A exploração da sonoridade das palavras deve ser feita de modo lúdico, no prazer de lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações, através de rimas, lengalengas, trava-línguas ou adivinhas (OCEPE, 1997).
- h) **Desenvolver o gosto e o interesse pela leitura, através da exploração de diferentes livros.** Como alegam as OCEPE (1997), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70).

### **1.8. A linguagem oral e a linguagem escrita – as diferenças e a sua relação**

Como refere Sim-Sim (1998), a linguagem oral e a linguagem escrita são duas formas de expressão de sentimentos, experiências e necessidades. Apesar de existir uma relação entre ambas, no que se refere à sua aprendizagem, estas apresentam algumas diferenças. De acordo com Sim-Sim (1998), “a fala é a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto (...) a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica” (p.24).

Tal como afirmam Franco et al. (2003) “a linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado exige, também, um propósito e uma intencionalidade” (p.17). Surge não só como uma necessidade de aprendizagem, mas também, como uma necessidade social, uma vez que precisamos de comunicar, de interagir com a sociedade.

Deste modo, podemos dizer que a linguagem oral implica uma relação direta entre interlocutores, em que há alternância de tomada de vez. Além disso, a oralidade está acompanhada, normalmente, por elementos não linguísticos: diferentes entoações e recurso a gestos e pausas no discurso.

“A linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral” (Franco et al., 2003, p.22) e caracteriza-se como sendo um processo mais lento e duradouro, pois, fica registado. Implica uma planificação prévia e um discurso cuidado. Tal como referem Garton e Pratt (1998, citados por Horta, 2007), as regras gramaticais são mais elaboradas na linguagem escrita do que na linguagem oral. Deste modo, podemos concluir que a escrita se apresenta como uma função linguística diferente da linguagem oral, tanto na sua estrutura como no seu funcionamento.

De acordo com Garton e Pratt (1998, citado por Horta, 2007), a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser estudadas em conjunto. Segundo estes autores, o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, uma vez que muitos dos processos envolvidos na aprendizagem destas competências são idênticos.

Quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto maior for a capacidade de refletir sobre as regras gramaticais, maior facilidade a criança terá na escrita. Rigolet (2000) afirma que “sem um razoável domínio da sua língua materna, a criança será incapaz de entrar na linguagem escrita” (p. 99). Da mesma forma, Sim-Sim (1998) refere que o conhecimento e a reflexão sobre o uso das estruturas da língua demonstram-se determinantes na aprendizagem da linguagem escrita. Deste modo, é fundamental que a criança, desde cedo, esteja em contacto com a escrita, da mesma forma que deve ser estimulada para falar.

Em suma, estes dois tipos de linguagem visam o mesmo objetivo, ou seja, a comunicação entre o emissor e o recetor, embora com regras e formas de comunicação diferentes.

## **Capítulo 2 - Problematização e metodologia**

### **2.1. Problema, objetivos e questões de investigação**

De acordo com Sousa e Baptista (2011), um problema de investigação “consiste em formular de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos deparamos e à qual pretendemos dar resposta” (p.18). Este problema pode surgir através da experiência e/ou das vivências do investigador (Sousa e Baptista, 2011).

A nossa escolha, relativamente ao tema do estudo, prendeu-se com o facto de a linguagem oral ser fundamental para todas as aprendizagens da criança, em idade pré-escolar. Lopes (2006), afirma que “estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido” (p.11).

O jardim-de-infância é um local privilegiado, onde as crianças têm oportunidade de se desenvolverem globalmente, possibilitando que cada uma das crianças aumente o seu domínio linguístico, minimizando ou, até mesmo, ultrapassando as dificuldades linguísticas que possa sentir.

Porém, apesar de todas as crianças serem estimuladas a socializar, nem todas apresentam o mesmo nível de domínio linguístico, mesmo que a educadora seja a mesma. Algumas crianças apresentam-se mais comunicativas, enquanto outras se exprimem com dificuldade, com timidez. Deste modo, o problema que originou a presente investigação foi a constatação da existência de algumas crianças, em idade pré-escolar, com dificuldades na oralidade.

Tendo em conta o referido, o presente estudo tem como objetivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem;
- Conhecer e implementar estratégias/metodologias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do pré-escolar;
- Compreender de que modo os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento linguístico de crianças do pré-escolar.

Este tema torna-se importante, uma vez que nos ajuda, enquanto docentes, a perceber quais as técnicas que melhor ajudam a criança a desenvolver a sua linguagem e/ou a ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, procurámos responder às questões que se seguem:

- Como desenvolver a linguagem oral, de forma lúdica e atrativa, para que as crianças desenvolvam competências nesta área?
- Que estratégias implementar para o desenvolvimento linguístico das crianças?
- Que tipos de atividades, a nível da linguagem oral, despertam mais interesse nas crianças?
- Quais os benefícios do uso de jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem?

## **2.2. Paradigma Interpretativo/Metodologia Qualitativa**

Tendo em conta o objeto de estudo e os objetivos a atingir, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo/qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características:

- 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é considerado o instrumento fundamental para a recolha de dados;
- 2) A investigação é descritiva, sendo que os dados são recolhidos através de palavras e/ou imagens em que o investigador procura, na sua análise, respeitar a forma como foram registados;
- 3) O investigador interessa-se mais pelo processo em que ocorre a investigação do que pelo produto;
- 4) O investigador analisa os dados de forma indutiva, afinando do geral para o específico;
- 5) O investigador dá bastante importância às diferentes perspetivas dos sujeitos.

Ao ser descritiva e naturalista, a informação é facultada por diversas fontes: documentos, entrevistas, observações, relatos, etc. Daí que Aires (2011) refira que, na investigação qualitativa, existe uma “estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (p.14).

Segundo Sousa e Baptista (2011),

A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema de validade e da fiabilidade dos instrumentos (p.56).

A qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende da sensibilidade, da integridade e do conhecimento do investigador. Este contacta diretamente com os locais onde se situam os fenómenos que pretende analisar e observar, respeitando os espaços e as características dos sujeitos sem controlá-los (Guba, 1978 citado por Bogdan e Biklen, 1994). O investigador, ao se envolver no ambiente de investigação, precisa de ser imparcial para conseguir observar com clareza os acontecimentos.

### **2.3. Design do estudo – Investigação-ação**

Bogdan e Biklen (1994) referem que a “investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293). Por este motivo, podemos afirmar que este estudo se caracteriza como uma investigação-ação, uma vez que se baseou na pesquisa, na experimentação, na análise e na reflexão.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação tem como objetivo melhorar uma ação que ocorre num determinado contexto. A mesma ideia é defendida por Bogdan e Biklen (1994) quando referem que esta metodologia tem por base a recolha de informações com o intuito de proporcionar mudanças sociais. Isto significa que a investigação-ação procura, através da ação, dar resposta a um problema. No entanto, para que ocorra uma melhoria, é fundamental o investigador conhecer o ambiente e as ações que se pretendem alterar.

A metodologia de investigação-ação é a que melhor se ajusta ao estudo de conteúdos específicos e à criação de soluções para a resolução de problemas resultantes de situações concretas (Máximo-Esteves, 2008). No nosso estudo, optámos por construir um plano de intervenção, de modo a colmatar as lacunas existentes ao nível da linguagem oral, tendo em conta as características, necessidades e interesses das crianças.

A investigação-ação “é caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p.116). Deste modo, podemos concluir que a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto a alterações, resultantes da análise das situações e dos factos em estudo.

## **2.4. Participantes**

A presente investigação foi desenvolvida na valência de pré-escolar, numa instituição privada, no ano letivo de 2014/2015. Os participantes neste estudo não foram seleccionados aleatoriamente, visto que o projeto foi realizado em contexto de estágio da prática pedagógica.

O grupo era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que dez crianças eram do sexo masculino e quinze do sexo feminino. As crianças pertenciam a famílias de classe média e média alta e possuíam, na sua maioria, ambientes familiares estáveis e estimulantes. A maior parte das crianças viviam na proximidade do colégio onde foi feita a investigação.

As crianças apresentavam um bom relacionamento com a educadora, existindo respeito, empatia e confiança de ambas as partes. A educadora interagia com as crianças de forma apoiante ao longo do dia: reforçava positivamente, ajudava quando era necessário e dava oportunidade de as crianças expressarem os seus sentimentos e os seus pensamentos, o que estimulava a autoconfiança das crianças.

Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, a nível das interações entre crianças, verificámos que mantinham uma relação satisfatória, sem grandes problemas de relacionamento, havendo grupos de interesses para partilharem brincadeiras e conversas. Alguns elementos gostavam de trabalhar e/ou brincar, preferencialmente, com elementos do mesmo sexo.

Muitas vezes, as crianças zangavam-se devido aos brinquedos trazidos de casa. De facto,

entre os 2 anos e meio e os 5 anos, as crianças lutam frequentemente por causa dos brinquedos e do controlo do espaço. A maior parte das vezes a agressão surge

no jogo social; as crianças que mais lutam têm também mais tendência para serem sociáveis e competentes (Papalia, et al., 2001, p.365).

As crianças brincavam muito em conjunto, existindo grupos pré-definidos. Os tipos de jogos sociais mais significativos no grupo de crianças eram o jogo paralelo, em que “a criança brinca de forma independente, mas no meio de outras crianças, utilizando os mesmos brinquedos, mas não necessariamente brincando com eles da mesma maneira”; e o jogo associativo, em que “a criança brinca com as outras crianças, falam acerca da brincadeira, emprestam e pedem brinquedos emprestados, seguem-se umas às outras e tentam controlar quem pode brincar no grupo” (Papalia et al., 2001, p.365).

A maioria das crianças gostavam de ouvir histórias, cantar, pintar, desenhar e brincar. Na hora da brincadeira, tanto os meninos como as meninas frequentavam as mesmas áreas de atividades, existindo, no entanto, uma exceção: na área da garagem havia sempre mais meninos do que meninas.

O grupo era ativo, solicitava e respondia de forma entusiástica, mas de forma desordenada. Necessitavam de reforço nas atitudes do saber escutar e saber esperar. A maioria das crianças assumia os erros que cometia e pedia desculpa, mas não era capaz de resolver pequenos conflitos sem a ajuda de um adulto.

O grupo era interessado e bastante recetivo às propostas de trabalho, participando nas atividades realizadas na sala de atividades e nas atividades extracurriculares com entusiasmo e motivação. Além disso, eram crianças que demonstravam curiosidade pelas coisas, procurando saber sempre mais e envolvendo-se com entusiasmo nos projetos.

## **2.5. Instrumentos de recolha de dados**

As técnicas e os instrumentos utilizados para recolher dados são essenciais para o êxito da investigação. Pois, tal como afirma Aires (2011), “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p.24).

Tendo em conta o paradigma utilizado nesta investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos

relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

A presente investigação foi elaborada utilizando os dados recolhidos ao longo do período de estágio através:

- 1) da observação direta e participante;
- 2) do inquérito por entrevista à educadora cooperante;
- 3) de registos escritos, fotográficos e áudio;
- 4) da análise documental;
- 5) de conversas informais.

### **2.5.1. Observação direta e participante**

A observação direta é quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, em suma, do que se passa, ou existe, num dado momento, numa dada situação (Estrela, 1994). A mesma ideia é reforçada por Máximo-Esteves (2008) quando refere que a observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (p.87).

Segundo Estrela (1994), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31), ou seja, quando o observador está no local e faz parte do grupo de pessoas.

Numa primeira fase, observámos o grupo de crianças com o intuito de fazermos uma caracterização geral. Com base na informação recolhida, chegámos à conclusão de qual a problemática a trabalhar. Aquando da intervenção, realizámos uma observação participante para, assim, compreendermos as dificuldades sentidas pelas crianças no domínio da linguagem oral. Segundo Sousa e Baptista (2011),

a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (p.89).



Podemos assumir que a observação feita neste estudo foi uma observação direta e participante, uma vez que estivemos no terreno com as crianças, a recolher dados (acontecimentos, situações e comportamentos).

### **2.5.2. Inquérito por entrevista**

Relativamente à entrevista, esta permite recolher dados através do questionamento direto ao sujeito. Como afirma Máximo-Esteves (2008),

a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (pp. 92-93).

A entrevista que realizámos foi uma entrevista semiestruturada, que se caracteriza por ter um guião previamente estipulado pelo entrevistador (cf. anexo 1, página 42). Porém, apesar da existência do guião, “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p.96). Esta técnica possibilita a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Esta entrevista foi feita à educadora cooperante, na instituição onde foi realizado o estudo. Antes da entrevista propriamente dita, conversamos com a entrevistada, de modo a apresentarmos os objetivos do nosso trabalho e garantirmos a confidencialidade das informações. Como refere Estrela (1994), a definição clara dos objetivos é essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior flexibilidade na escolha dos procedimentos a adotar.

### **2.5.3. Registos escritos, fotográficos e áudio**

Para a elaboração deste trabalho, optámos por registar diariamente as notas de campo num diário de bordo, descrevendo as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações. Segundo Máximo-Esteves (2008), "as notas

de campo são registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88). Por outras palavras, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). De acordo com Máximo-Esteves (2008), este é um dos instrumentos metodológicos mais utilizados pelos educadores e professores, aquando da observação, para o registo de dados.

Segundo Máximo-Esteves (2008), também o registo fotográfico é utilizado com muita frequência pelos docentes, no seu quotidiano profissional, o que faz com que a utilização da máquina fotográfica, aquando de uma investigação, seja natural para as crianças. A fotografia permitiu-nos registar os trabalhos das crianças, uma vez que estes ficavam no jardim-de-infância. Optámos por usar a máquina fotográfica como recurso porque o registo fotográfico permite-nos fazer uma verificação posterior e mais atenta de pormenores que nos escapam. Pois, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (p.189).

Estes registos escritos e fotográficos foram elaborados no decorrer das intervenções realizadas pela investigadora. A partir destes registos, realizávamos, no final de cada dia, uma reflexão sobre a nossa prática.

Quanto ao inquérito por entrevista, realizado à educadora cooperante, optámos pelo registo em suporte áudio (gravador), sendo que os dados obtidos foram, posteriormente, transcritos para suporte papel (cf. anexo 2, página 46). De acordo com Aires (2011), “a recolha de material referencial como (...) documentos, gravações áudio e vídeo, fotografias, etc., permitirá contrastar os resultados com as vivências” (p.55).

#### **2.5.4. Recolha documental**

Nesta investigação, considerámos como recolha documental as atividades realizadas pelas crianças. A análise dos trabalhos produzidos pelas crianças é muito importante, sobretudo quando o trabalho de investigação se centra nas aprendizagens. De acordo com Máximo-Esteves (2008), através da análise dos trabalhos é possível perceber como é que

as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e/ou questões complexas.

Os documentos pessoais das crianças, como os desenhos, os cadernos e os manuais escolares “fornecem informações sobre os gostos, relações, interesses, conceitos e visões da cultura, elementos fundamentais para a análise dos processos educativos” (Aires, 2011, p.43). Daí que a sua análise tenha sido relevante para o presente estudo.

#### **2.5.5. Conversas informais**

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as conversas informais servem para adquirir informações que complementem os dados recolhidos na observação. No decorrer de uma investigação, o investigador vai passando algum tempo no terreno, o que lhe permite estabelecer contacto com os participantes do estudo que, neste caso, são as crianças.

Através de conversas informais, tivemos acesso ao gosto das crianças quanto às suas atividades favoritas e às suas dificuldades, o que nos ajudou a tomar algumas decisões. As conversas com a educadora cooperante ajudaram a caraterizar o grupo de crianças e a avaliar a sua evolução quanto ao domínio da linguagem oral. Estas conversas não planeadas foram acontecendo ao longo do período de estágio.

#### **2.6. Tratamento e análise de dados**

Miles e Huberman (1994, citados por Sousa e Baptista, 2011) sugerem três fases de tratamento e análise de dados: a redução dos dados, a sua apresentação/organização e a interpretação/verificação das conclusões.

A redução dos dados (1.<sup>a</sup> fase) diz respeito ao processo de seleção e simplificação da informação recolhida (Miles e Huberman, 1994, citados por Sousa e Baptista, 2011), ou seja, sintetizam-se os dados mais relevantes para o estudo. Tal como afirmam Sousa e Baptista (2011),

após a recolha de informação, o investigador terá necessidade de proceder à sua selecção. Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador

terá de seleccionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões da investigação (p.107).

Esta seleção de dados foi realizada ao longo da nossa investigação, de modo a que a informação ficasse resumida, organizada e estruturada. Ou seja, dispomos a informação de forma a sermos capazes de a processar e divulgar (2.<sup>a</sup> fase). Na terceira fase, partindo do pressuposto de que não pretendíamos generalizar os resultados desta investigação, foram feitas interpretações, a partir dos resultados obtidos, de forma a elaborarmos as considerações finais.

No presente estudo, o tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir da informação recolhida através dos diferentes instrumentos de recolha. Deste modo, foi possível realizar uma triangulação de dados. A triangulação é uma técnica que tem como princípio “recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores” (Aires, 2011, p.55).

Para analisarmos o inquérito por entrevista feito à educadora cooperante, começamos por transcrever as perguntas e as respostas para suporte papel (cf. anexo 2, página 46) e, de seguida, elaborámos uma grelha dividida em cinco colunas: temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto (cf. anexo 3, página 49). Por último, escrevemos uma síntese da informação recolhida. Deste modo, conseguimos interpretar e extrair significado dos dados recolhidos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

## **2.7. Proposta de intervenção**

Atendendo às observações realizadas, chegámos à conclusão que a prática pedagógica deveria incidir sobre a área da linguagem oral. Durante o ano letivo, privilegiámos sempre

as atividades em grupo, o que permitiu que as crianças interagissem umas com as outras e, também, com os adultos. Foram selecionadas seis atividades, realizadas durante a prática pedagógica, para serem descritas neste trabalho.

### **Atividade 1: História Inventada**

A investigadora propôs ao grupo inventarem uma história, sendo que o objetivo, na verdade, era induzir as crianças a completarem frases dadas. Começávamos por dizer uma frase, que a criança A devia continuar; depois inventávamos outro bocado de história, que a criança B devia prosseguir. Assim sucessivamente, até todas as crianças terem participado. Vejamos, como começou a história:

Investigadora: “Era uma vez um menino que...”

Criança A: “queria ter um cão.”

Investigadora: “Um dia, a mãe foi ter com o menino e disse...”

Criança B: “se te portares bem, dou-te um cão.”

Investigadora: “Passado alguns dias, a mãe disse ao filho que tinha uma surpresa para ele. Quando o menino viu o cão...”

Criança C: “ficou muito feliz.”

(Excerto do diário de bordo)

Esta história não foi pensada previamente, pois não sabíamos o que as crianças iam inventar. Depois de analisada a história, verificamos que a primeira frase exigia que a criança terminasse uma oração relativa; a segunda exigia que a criança dissesse uma oração completiva; e a terceira exigia que a criança entendesse uma oração temporal.

### **Atividade 2: Jogo das Cadeiras**

Visto que todas as crianças gostam de jogos, decidimos adaptar o Jogo das Cadeiras, com o intuito de desenvolvermos a atenção, a discriminação auditiva e a consciência fonológica das crianças.

Para este jogo foram necessárias 24 cadeiras (um número de cadeiras inferior ao número de participantes) e uma lista de palavras. As cadeiras foram colocadas, em círculo, no meio do pátio.

As crianças circulavam em silêncio pelo pátio, enquanto a investigadora lia, em voz alta, uma lista de palavras. Sempre que as crianças ouviam uma palavra que começasse ou terminasse com uma sílaba ou um fonema predefinido, tinham que se sentar nas cadeiras. A criança perdia quando se sentava na cadeira e a palavra lida não continha a sílaba ou som predefinido; ou quando não se sentava quando era suposto se sentar.

### **Atividade 3: Jogo Eu sou o professor**

Todos os dias, era nomeada uma criança para ser o professor, durante cerca de 30 minutos. Esta criança tinha como tarefas: contar uma história conhecida e fazer perguntas à investigadora, para verificar se a investigadora se lembrava de tudo o que tinha ouvido. Nesta atividade, a criança-professor tinha que respeitar as regras sociais, para dar o exemplo aos seus alunos.

Todas as histórias que as crianças contavam já tinham sido lidas e exploradas pela educadora cooperante ou pela investigadora.



Figura 1 – Jogo Eu sou o professor

#### Atividade 4: Jogo de Imagens

Na área de grande grupo, foi sugerido às crianças fazermos um jogo de rimas terminadas em *-ão*. No jogo, cada criança tirava uma figura, ao acaso, e se a palavra, correspondente à imagem, rimasse com a palavra *cão*, a criança colocava-a no lado esquerdo do flanelógrafo; se não rimasse, afixava-a no lado direito.



Figura 2 – Jogo de Imagens

Uma outra atividade sugerida, também realizada no âmbito da consciência fonológica, mas privilegiando a unidade sílaba, foi a contagem dos “bocadinhos” das palavras, através do batimento de palmas. Para um maior rendimento desta atividade, a investigadora escreveu todas as palavras no quadro.

De seguida, recorrendo apenas às figuras cujas palavras rimavam, sugerimos às crianças que retirassem duas imagens e construíssem frases coesas. Vejamos algumas frases ditas pelas crianças:

- “Eu carreguei no botão da televisão.”
- “O cão tem medo do leão.”
- “Gosto de pão e de melão.”
- “O limão está em cima do fogão.”
- “Vou andar de avião e de foguetão.”
- “O cão lambeu a minha mão.”

(Excerto do diário de bordo)

### **Atividade 5: Desenho da Sara, do Tomé e do Boneco de Neve**

Esta atividade desenvolveu-se com base na exploração do livro *Sara, Tomé e o Boneco de Neve*, da autoria de Carla Antunes. Após a leitura e um breve diálogo sobre a história, o grupo tinha que retratar a Sara e o Tomé, de acordo com as informações dadas oralmente, e o boneco de neve, conforme o seu gosto pessoal.

#### Informações fornecidas:

- 1) O Tomé tem um gorro de riscas vermelhas na cabeça e um cachecol azul à volta do pescoço; calça luvas verdes e veste um casaco amarelo.
- 2) A Sara tem uns pompons cor-de-rosa nas orelhas, um cachecol verde com bolinhas brancas à volta do pescoço, calça luvas lilás e veste um casaco, também cor-de-rosa.

Com a atividade em questão, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem a compreensão oral, o que implicou estarem com atenção ao que foi dito para fazerem o desenho, de acordo com as informações fornecidas oralmente. Neste sentido, importa mencionar que:

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem (Sim-Sim et al., 2008, p.37).



Figura 3 – Desenho: Tomé, Boneco de Neve e Sara



## **Atividade 6: O Cuquedo**

Esta atividade dividiu-se em quatro momentos, que tiveram como base o livro *O Cuquedo*, da autoria de Clara Cunha e ilustrado por Paulo Galindo.

### 1.º Momento – Leitura e exploração do livro

A leitura do livro dividiu-se em três fases – a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Durante a pré-leitura foram mostrados e explorados os elementos paratextuais (capa e contracapa), com o intuito de levar as crianças a dialogarem sobre as personagens e a fazerem previsões sobre o tema retratado.

No momento da leitura, contamos a história em voz alta e pausadamente, para que as crianças compreendessem as sequências; e mostramos as ilustrações, chamando a atenção para pormenores engraçados, a fim de prender a atenção das crianças e assegurar a compreensão da história. Devido ao carácter repetitivo da história, as crianças tomaram a iniciativa de repetir a cantilena, acompanhando assim a leitura. A imagem do Cuquedo não foi mostrada às crianças, nesta fase, para que elas imaginassem como seria aquela personagem.

Quanto à fase pós-leitura, esta foi reservada para as crianças falarem da história, caso o desejassem. Nesta fase, as crianças mostraram-se muito curiosas por saberem quem era o Cuquedo, fazendo muitas perguntas. Durante o desenvolvimento da atividade, as crianças tiveram oportunidade para expandirem o vocabulário e treinarem a construção frásica.

### 2.º Momento – Desenho “O que penso que é o Cuquedo”

Pedimos a cada criança que imaginasse como seria o Cuquedo e que fizesse o respetivo registo gráfico. Registamos as ideias do grupo:

- “É um elefante.”
- “É um animal com dentes afiados.”
- “É um animal muito feio.”
- “É um animal mau, que faz mal aos outros animais.”
- “É uma pessoa mascarada.”

- “É uma pessoa com mãos de esgalhos”.
  - “É um monstro com garras”;
- (Excerto do diário de bordo)

### 3.º Momento – Reconto da história

Recontámos a história, desta vez mostrando todas as ilustrações, para que as crianças pudessem observar o Cuquedo.

### 4.º Momento – Desenho “O que verifiquei que é o Cuquedo”

Após observarem a ilustração do livro, as crianças desenharam o verdadeiro Cuquedo.



Figura 4 – Desenho: O Cuquedo

### **Capítulo 3 – Resultados**

Pretendemos desenvolver um trabalho lúdico-pedagógico, através de jogos e de histórias infantis, em que a criança tinha um papel ativo. Este trabalho teve um efeito positivo nas crianças, tanto a nível da linguagem oral, como nas interações com os seus pares e com os adultos do estabelecimento de ensino.

No início do estudo, a investigadora tinha que incentivar as crianças mais tímidas a participarem, o que nem sempre foi fácil. Porém, com o desenrolar das atividades, estas crianças foram ficando mais desinibidas, participando, cada vez mais, nas tarefas propostas, o que lhes permitiu desenvolverem competências ao nível da linguagem oral.

Pudemos constatar que quando dizíamos às crianças que íamos realizar um jogo, estas ficavam logo muito entusiasmadas. De um modo geral, quando as crianças ouvem a palavra jogo, ficam logo predispostas para a sua realização, dado que associam a palavra a um momento de brincadeira.

Como não pode deixar de acontecer em Educação, todas as atividades implementadas tinham objetivos. Quando esses objetivos não eram atingidos numa primeira fase, mudávamos de estratégias para que as crianças tivessem oportunidade de aprender.

Durante a prática pedagógica, foram realizados relatórios diários, onde foram descritas as atividades, as atitudes e as conversas desencadeadas no decorrer das tarefas. Estas notas de campo permitiram reunir informação mais detalhada sobre o grupo e sobre cada criança, e também, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), permitiram uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Deste modo, foi possível percebermos o grau de satisfação das crianças em relação às atividades propostas, bem como, a evolução do grupo.

Podemos concluir que as crianças, no final da prática pedagógica, já não apresentavam tantas dificuldades ao nível da linguagem oral. Isso deveu-se ao facto de a investigadora e a educadora cooperante não desistirem de estimular as crianças “através de lengalengas, destrava-línguas, canções, diálogos com correções, jogos e brincadeiras de imitações de sons, onomatopeias e exercícios vocais e faciais” (cf. anexo 2, página 46).

## Considerações finais

Neste ponto, expomos uma discussão avaliativa e reflexiva de todo o trabalho desenvolvido. Começamos por apresentar uma síntese das respostas encontradas para as questões de investigação; posteriormente, fazemos uma reflexão acerca desta investigação, salientando como esta contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional; e, por último, apresentamos uma sugestão de investigação futura que se possa fazer a partir deste trabalho.

Com este estudo pretendemos compreender se os jogos educativos são um meio favorável para o desenvolvimento linguístico de crianças do pré-escolar. Consideramos que promovemos experiências de aprendizagens às crianças, tendo em conta os seus interesses, potencialidades, fragilidades e necessidades.

Como foi possível verificar, a investigação, realizada ao longo do ano letivo de 2014/2015, foi centrada num grupo com 25 crianças, sendo que umas mostravam-se mais comunicativas e outras mais tímidas.

Para esta investigação foram colocadas quatro questões de pesquisa, que através da análise de todos os resultados obtidos, bem como da pesquisa efetuada, podem agora ser respondidas:

*Como desenvolver a linguagem oral, de forma lúdica e atrativa, para que as crianças desenvolvam competências nesta área?*

Para desenvolver competências nas crianças ao nível da linguagem oral é imprescindível que as atividades sejam desafiantes. Uma das atividades que realizámos e que foi muito bem aceite pelo grupo foi o jogo “Eu sou o Professor” em que uma criança contava uma história conhecida por si e fazia perguntas à investigadora, para verificar se a investigadora estava com atenção. Nesta atividade, a criança sentia-se um autêntico professor.

Outra atividade que consideramos importante implementar no pré-escolar é o “desenho do fim de semana, em que, primeiro, as crianças dizem o que fizeram no fim de semana e, depois, representam o que verbalizaram” (cf. anexo 2, página 46). Esta atividade, além de desenvolver a linguagem oral, permite “uma apropriação da especificidade do código

escrito”, uma vez que, “as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (OCEPE, 1997, p.70).

#### *Que estratégias implementar para o desenvolvimento linguístico das crianças?*

Concluímos que devemos proporcionar “diversificados momentos de partilha e conversa, em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente; promover o diálogo e a partilha de experiências entre o grupo, valorizando a criança e as suas vivências, e tudo o que tem para nos contar”; bem como, “estimulá-las a falarem umas com as outras, nomeadamente, no que respeita à resolução de conflitos entre elas” (cf. anexo 2, página 46). Quando as crianças têm mais dificuldades em exprimir-se não as devemos pressionar para que falem. O ideal é ouvirmos primeiro as crianças que se sentem à-vontade em comunicar e que têm coisas para partilhar. Depois de as ouvirmos, podemos questionar a criança mais tímida sobre o tema que estamos a falar, introduzindo algum assunto do seu interesse, para que ela tenha um incentivo para participar na conversa.

#### *Que tipos de atividades, a nível da linguagem oral, despertam mais interesse nas crianças?*

Pudemos constatar que as atividades que despertam mais interesse nas crianças são os “jogos de faz-de-conta em que a criança tem que falar com pessoas diferentes, utilizando estratégias diversas por exemplo, como se fosse a mãe, o pai, a tia, o educador, etc. a desempenhar determinada tarefa” (Sim-Sim et. al, 2008, p.43); e os jogos de movimento que impliquem a audição verbal de ordens, como “O Jogo das Cadeiras” (adaptado), realizado com o grupo durante a investigação.

#### *Quais os benefícios do uso de jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem?*

Verificámos que os jogos trazem benefícios a nível cognitivo, social e afetivo. Os jogos educativos são uma excelente ferramenta no desenvolvimento da linguagem oral e do raciocínio lógico. Através dos jogos, as aprendizagens dos conteúdos ocorrem mais facilmente, uma vez que a criança deduz que está apenas a brincar, mas na verdade, está a aprender. Além disso, os jogos ajudam a consolidar os conhecimentos das crianças em relação a temas já trabalhados. Porém, devemos estar cientes que o uso dos jogos só é eficaz quando o educador atua como mediador.

Visto que o jogo está diretamente ligado à interação, a utilização de jogos desenvolve atitudes sociais como: o respeito (pelas regras e pelo outro), a solidariedade, a cooperação e a responsabilidade.

Além disso, através dos jogos, pudemos constatar que as interações estabelecidas entre adulto/criança e criança/criança melhoraram consideravelmente pois, à medida que a criança alcança os objetivos esperados, passa a ter mais autoestima e autoconfiança para resolver novas situações.

Consideramos que a elaboração deste trabalho foi uma aprendizagem, uma vez que nos possibilitou refletir sobre a prática desenvolvida e permitiu-nos complementar o nosso conhecimento, através da revisão da literatura na área da Educação.

Ter uma atitude reflexiva sobre a ação desenvolvida é fundamental num educador. De acordo com Shön (2000, citado por Herdeiro e Silva, 2008), espera-se que o docente assuma o papel de “profissional autónomo, que reflete, que toma decisões e que inova a sua prática profissional” (p.9). Foi através da reflexão que, muitas vezes, conseguimos encontrar estratégias eficientes, ter perceção dos aspetos positivos e dos menos positivos da nossa intervenção, e arranjar soluções para a melhorar, quando necessário.

Relativamente aos contributos do estudo para a nossa prática profissional, consideramos que este trabalho teve uma grande importância. Pudemos verificar que quando a investigação se associa à prática pode trazer benefícios, tanto para as crianças, como para os investigadores. Para as crianças porque as ajudou a desenvolverem competências ao nível da linguagem oral, despertando-as para a leitura e para o código escrito; para nós porque nos permitiu aprofundar conhecimentos, ajudando-nos a crescer como profissionais.

Em suma, a realização deste estudo foi imprescindível para adquirir novas aprendizagens a nível prático, teórico e social, ao mesmo tempo que nos fez entender o verdadeiro significado de responsabilidade e profissionalismo. Deste modo, o balanço que fazemos é positivo, pois contribuiu para a nossa formação, quer pessoal, quer profissional.

Após uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, consideramos que seria benéfico, como continuidade para uma futura investigação, realizar um trabalho sobre o contributo das famílias no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental levar as famílias a compreenderem a sua importância para o desenvolvimento integral e harmonioso das

crianças. Não nos podemos esquecer que um dos objetivos das OCEPE (1997) é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (p.16).

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, F. (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha – A linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Anais (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Kishimoto, T. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.



- Leal, T., Albuquerque, E. & Leite, T. (2005). Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In A. Moraes, E. Albuquerque & T. Leal, *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (pp.111-131). Recife: Autêntica.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil-Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: ASA Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora do Livro – Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M.J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.

# Anexos

## Anexo 1 – Guião de entrevista à educadora

## Guião de Entrevista

**Tema:** O contributo dos jogos educativos no desenvolvimento linguístico de crianças do pré-escolar.

**Entrevistada:** Educadora de infância cooperante.

**Objetivo Geral:** Conhecer a perspetiva da educadora, no que respeita ao desenvolvimento das competências de comunicação oral das crianças, em contexto educativo.

**Local:** Instituição cooperante

**Dia e Hora:** 17 de junho às 14 horas

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>BLOCO A</b> Legitimação da entrevista	Informar a entrevistada sobre o trabalho em curso e os seus objetivos; Solicitar a colaboração da entrevistada para a prossecução do trabalho; Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações; Pedir permissão para gravar a presente entrevista.		Tempo médio: 5 minutos

<b>BLOCO B</b> Formação e percurso profissional da entrevistada	Conhecer a formação académica da entrevistada;  Conhecer o percurso profissional da entrevistada.	Qual é a sua formação académica?  Há quanto tempo leciona?	Tempo médio: 5 minutos
<b>BLOCO C</b> Estratégias de ensino-aprendizagem	Identificar algumas estratégias e atividades que promovam a linguagem oral.	Na sua opinião, como é que se cria um ambiente linguisticamente estimulante?  Como desenvolve as relações, as interações e a comunicação na sua sala de atividades?  Como fomenta o diálogo entre as crianças?  O que faz para que as crianças tenham desejo por comunicar?  Em situações de comunicação em grande grupo, como cativa as crianças que têm mais dificuldades em exprimir-se ou que nunca têm nada para dizer?  Que atividades, no âmbito da compreensão e expressão oral, costuma desenvolver?	Tempo médio: 20 minutos

		<p>Quais são as dificuldades que as crianças mais apresentam a nível da expressão oral? Como é que minimiza essas dificuldades?</p> <p>Que rotinas tem estabelecidas para a leitura de histórias e para o conto?</p>	
<b>BLOCO D</b> Planificação e Avaliação		<p>Planifica as atividades relacionadas com a linguagem oral? Como?</p> <p>Avalia as crianças ao nível da compreensão e da expressão oral? Como?</p>	Tempo médio: 10 minutos

## Anexo 2 – Transcrição da entrevista à educadora

**1. Qual é a sua formação académica?**

Licenciatura em Educação de Infância.

**2. Há quanto tempo leciona?**

Há 9 anos.

**3. Na sua opinião, como é que se cria um ambiente linguisticamente estimulante?**

Proporcionando diversificados momentos de partilha e conversa, em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente.

**4. Como desenvolve as relações, as interações e a comunicação, na sua sala de atividades?**

Promovendo o diálogo e a partilha de experiências entre o grupo, valorizando a criança e as suas vivências, e tudo o que tem para nos contar.

**5. Como fomenta o diálogo entre as crianças?**

Estimulá-las a falarem umas com as outras, nomeadamente, no que respeita à resolução de conflitos entre elas, sendo eu, educadora, apenas a mediadora.

**6. O que faz para que as crianças tenham desejo por comunicar?**

Penso que o facto de valorizar o que elas têm para contar, sugerir e criar/imaginar faz com que, cada vez mais, queiram ter um pouco da atenção comunicando.

**7. Em situações de comunicação em grande grupo, como cativa as crianças que têm mais dificuldades em exprimir-se ou que nunca têm nada para dizer?**

Normalmente, vou ouvindo primeiro quem tem coisas para partilhar e que já gosta de o fazer. Por vezes, pelo meio, interpelo ou questiono alguma que não fala tanto. Caso não queira dizer nada, volto a outra e tento pegar no que me diz, sugerindo algum tipo de atividade, tentando que com a expectativa da atividade, a criança mais tímida me queira contar também alguma coisa.

**8. Que atividades, no âmbito da compreensão e expressão oral, costuma desenvolver?**



Uma das atividades iniciais é o típico desenho do fim de semana, em que, primeiro, as crianças dizem o que fizeram no fim de semana e, depois, representam o que verbalizaram. Ajuda bastante a compreender que o que fazemos se representa oral e graficamente. Assim como o escrever o que eles dizem que depois pode, igualmente, ser acompanhado de desenhos, como a confeção de um bolo, o cultivo de semente, etc., em que, depois da “experiência”, eles podem recontar todo o processo e, ainda, representá-lo graficamente.

**9. Quais são as dificuldades que as crianças mais apresentam a nível da expressão oral?**

A verbalização correta de alguns fonemas, assim como, a articulação das palavras.

**9.1. Como é que minimiza essas dificuldades?**

Tentamos sempre diminuir ao longo do tempo essas dificuldades, através de lengalengas, destrava-línguas, canções, diálogos com correções, jogos e brincadeiras de imitações de sons, onomatopeias e exercícios vocais e faciais.

**10. Que rotinas tem estabelecidas para a leitura de histórias e para o conto?**

Um das principais rotinas é o facto de pedir, sugerir e estimular a que todos tragam, diariamente, histórias para a sala, que poderão estar relacionadas com o tema a ser trabalhado, como também pode ser livre.

**11. Planifica as atividades relacionadas com a linguagem oral? Como?**

Algumas... para além de estruturar a atividade que vou realizar (por exemplo, contar e recontar uma história), penso igualmente nas estratégias que vou usar e, principalmente, os objetivos que quero atingir, como o estimular a linguagem, promover a noção temporal e ordem cronológica, etc.

**12. Avalia as crianças ao nível da compreensão e da expressão oral? Como?**

Sim. Normalmente, através de apontamentos/registos escritos, para me orientar e saber o que tenho de trabalhar e promover mais, bem como, as crianças com algumas dificuldades mais específicas ou com maiores dificuldades.

## Anexo 3 – Análise de conteúdo da entrevista

## Análise de Conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Caracterização da entrevistada	Formação e percurso profissional	Formação académica	Licenciatura em Educação de Infância	“Licenciatura em Educação de Infância.”
		Tempo de serviço	9 anos	“Há 9 anos.”
Prática pedagógica	Estratégias de ensino-aprendizagem	Ambiente linguisticamente estimulante	Conversar em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente.	“Proporcionando diversificados momentos de partilha e conversa, em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente.”
		Desenvolvimento das relações, das interações e da comunicação	Dialogar e partilhar experiências entre o grupo; Valorizar a criança e as suas vivências.	“Promovendo o diálogo e a partilha de experiências entre o grupo, valorizando a criança e as suas vivências, e tudo o que tem para nos contar.”
		Incentivo ao diálogo entre crianças	Falar, nomeadamente, no que respeita à resolução de conflitos.	“Estimulá-las a falarem umas com as outras, nomeadamente, no que respeita à resolução de conflitos entre elas, sendo eu, educadora, apenas a mediadora.”
		Desejo por comunicar	Valorizar o que as crianças têm para contar, sugerir e criar/imaginar.	“Penso que o facto de valorizar o que elas têm para contar, sugerir e criar/imaginar faz com que, cada vez mais, queiram ter um pouco da atenção comunicando”

Prática Pedagógica	Estratégias de ensino-aprendizagem	Crianças com dificuldades em exprimir-se ou que nunca têm nada para dizer	Ouvir primeiro quem tem coisas para partilhar e que já gosta de o fazer; Interpelar ou questionar alguma criança que não fale tanto; Sugerir algum tipo de atividade, tentando que com a expectativa da atividade, a criança mais tímida queira contar também alguma coisa.	“Normalmente, vou ouvindo primeiro quem tem coisas para partilhar e que já gosta de o fazer. Por vezes, pelo meio, interpelo ou questiono alguma que não fala tanto. Caso não queira dizer nada, volto a outra e tento pegar no que me diz, sugerindo algum tipo de atividade, tentando que com a expectativa da atividade, a criança mais tímida me queira contar também alguma coisa.”
		Atividades no âmbito da compreensão e expressão oral	Pedir às crianças que digam o que fizeram no fim de semana e que representem, através do desenho, o que verbalizaram; Escrever o que as crianças dizem; Pedir às crianças que recontem o processo de uma experiência e que o representem graficamente.	“Uma das atividades iniciais é o típico desenho do fim de semana, em que, primeiro, as crianças dizem o que fizeram no fim de semana e, depois, representam o que verbalizaram. Ajuda bastante a compreender que o que fazemos se representa oral e graficamente. Assim como o escrever o que eles dizem que depois pode, igualmente, ser acompanhado de desenhos, como a confeção de um bolo, o cultivo de semente, etc., em que, depois da “experiência”, eles podem recontar todo o processo e, ainda, representá-lo graficamente.”
		Dificuldades das crianças a nível da expressão oral	Verbalizar corretamente alguns fonemas; Articular palavras.	“A verbalização correta de alguns fonemas, assim como, a articulação das palavras.”

Prática pedagógica	Estratégias de ensino-aprendizagem	Diminuição de dificuldades a nível da expressão oral	Dizer lengalengas, destrava-línguas, diálogos com correções e onomatopeias; Cantar; Jogar; Brincar com sons; Fazer exercícios vocais e faciais.	“Tentamos sempre diminuir ao longo do tempo essas dificuldades, através de lengalengas, destrava-línguas, canções, diálogos com correções, jogos e brincadeiras de imitações de sons, onomatopeias e exercícios vocais e faciais.”
		Rotinas para a leitura de histórias e para o conto	Sugerir às crianças que levem histórias, diariamente, para a sala de atividades.	“Uma das principais rotinas é o facto de pedir, sugerir e estimular a que todos tragam, diariamente, histórias para a sala, que poderão estar relacionadas com o tema a ser trabalhado, como também pode ser livre.”
	Planificação e Avaliação	Planificação de atividades relacionadas com a linguagem oral	Estruturar a atividade; Pensar nas estratégias e nos objetivos a atingir.	“Algumas... para além de estruturar a atividade que vou realizar (por exemplo, contar e recontar uma história), penso igualmente nas estratégias que vou usar e, principalmente, os objetivos que quero atingir, como o estimular a linguagem, promover a noção temporal e ordem cronológica, etc.”
		Avaliação ao nível da compreensão e da expressão oral	Apontar/registar os acontecimentos.	“Sim. Normalmente, através de apontamentos/registos escritos, para me orientar e saber o que tenho de trabalhar e promover mais, bem como, as crianças com algumas dificuldades mais específicas ou com maiores dificuldades.”